

---

# Educação, trabalho e relações étnico-raciais: notas sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica

*Education, labor and ethnic-racial relations: notes on the conceptual bases of Vocational Education*

*Educación, trabajo y relaciones étnico-raciales: apuntes sobre las bases conceptuales de la Educación Profesional y Tecnológica*

## **Diego dos Santos Alves**

Instituto Federal de Alagoas - campus Santana do Ipanema  
[clickdiego@hotmail.com](mailto:clickdiego@hotmail.com)

## **Beatriz Medeiros de Melo**

Instituto Federal de Alagoas - campus Viçosa  
[beatriz.mmelo@ifal.edu.br](mailto:beatriz.mmelo@ifal.edu.br)

## **Resumo**

*Este artigo versa sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), instituídas a partir da Lei nº 11.892/2008, e reflete as relações entre educação, trabalho e a questão étnico-racial para pensar uma formação emancipatória, no âmbito dos Institutos Federais. Do ponto de vista metodológico, filia-se à pesquisa qualitativa e refere-se a um estudo de revisão da literatura, cujo lastro teórico ancora-se nas ideias de estudiosos como Karl Marx (1983), Mario Manacorda (2007) e István Mészáros (2005). Inicialmente, revisita a origem do termo trabalho e suas relações com a desigualdade, incluindo as de foro étnico-racial. Em seguida, apresenta reflexões sobre o mundo contemporâneo do trabalho e discute o lugar da EPT na oferta de uma formação para além do mercado. Conclui que a modalidade, ancorada em seus marcos legais, deve ter como horizonte a consolidação de uma proposta educacional contra-hegemônica, que vincule educação e trabalho numa perspectiva humanizada.*

*Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Relações Étnico-Raciais. Trabalho. Ensino.*

## Abstract

*This article deals with the conceptual bases of Vocational Education in Brazil, established from Law nº 11.892 / 2008, and reflects the relations among education, labor and the ethnic-racial issue to think about an emancipatory formation, within the scope of the Institutes Federal. From a methodological point of view, it is affiliated with qualitative research and refers to a study of literature review, whose theoretical basis supports the ideas of scholars such as Karl Marx (1983), Mario Manacorda (2007) and István Mészáros (2005). Initially, it revisits the origin of the term work and its relations with inequality, including ethnic and racial ones. Then, it presents reflections on the contemporary world of labor and discusses the place of Vocational Education in offering training beyond the market. It concludes that the modality, anchored in its legal frameworks, should have as its horizon the consolidation of a counter-hegemonic educational proposal, which links education and labor in a humanized perspective.*

*Keywords: Vocational Education. Ethnic-Racial Relations. Labor. Teaching.*

## Resumen

*Este artículo aborda las bases conceptuales de la Educación Profesional y Tecnológica (EFA), establecidas a partir de la Ley nº 11.892/2008, y refleja las relaciones entre educación, trabajo y la cuestión étnico-racial para pensar una formación emancipadora, en el ámbito de los Institutos Federales. Desde un punto de vista metodológico, está afiliado a la investigación cualitativa y se refiere a un estudio de revisión de la literatura, cuya base teórica se ancla en las ideas de estudiosos como Karl Marx (1983), Mario Manacorda (2007) e István Mészáros (2005). Inicialmente, revisa el origen del término trabajo y sus relaciones con la desigualdad, incluidas las étnicas y raciales. A continuación, presenta reflexiones sobre el mundo laboral contemporáneo y discute el lugar del EPT en la oferta de formación más allá del mercado. Concluye que la modalidad, anclada en sus marcos legales, debe tener como horizonte la consolidación de una propuesta educativa contrahegemónica, que vincule la educación y el trabajo en una perspectiva humanizada.*

*Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica. Relaciones étnico-raciales. Trabajo. Enseñanza.*

## Introdução

Com a gênese do modo de produção capitalista, as práticas sociais passaram a ser fortemente orientadas pelas cifras, dividendos e lucros. A educação, como parte essencial do sistema ideológico dominante, acompanhou tal lógica e verteu-se num dispositivo de instrumentalização da mão-de-obra para o mercado, recusando seu caráter emancipatório e transformador.

Nessa perspectiva, o capital legitimou um processo de educação formal fundada na dualidade estrutural, segundo a qual o acesso aos saberes intelectuais tornou-se propriedade exclusiva das elites. Frente a essa realidade, restou às classes trabalhadoras uma espécie de formação fragmentada, tecnicista e instrumentalizada, pensada apenas para inclusão na vida produtiva, no mercado de trabalho.

Diante de tal dinâmica, os povos de origem africana foram uns dos que sentiram ainda mais fortemente o peso da estrutura capitalista, desigual e excludente. Nesse sentido, o lugar de subalternidade ocupado pela população negra, no Brasil e no mundo, pode ser compreendido como uma herança de episódios cruéis como os do colonialismo e do imperialismo, que sob o caráter inumano da escravidão, destroçaram a África para consolidar o capitalismo.

(Re) conhecer e (re) pensar essas realidades, que ainda hoje insistem em manter-se ativas e negar a condição de humanização aos trabalhadores, passou a ser o horizonte da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, com a aprovação da Lei nº 11.892/2008, que instaurou os Institutos Federais de Educação. Assim, este texto objetiva apresentar as bases conceituais da EPT e refletir suas contribuições para a efetivação de uma relação humanista e emancipatória entre educação e trabalho.

Nesse trajeto, ancoramo-nos, no que tange à metodologia, à abordagem metodológica qualitativa, tendo em vista suas múltiplas possibilidades para os estudos no campo educacional, por meio das quais podemos capturar as singularidades e generalidades dos educadores e da coletividade escolar, em sintonia com Minayo (2015). Nessa mesma direção, recorreremos a livros, periódicos e artigos científicos, e à base de dados com Google Scholar e Scielo, para proceder um breve estudo da arte acerca dos princípios que orientam um relação ontológica entre educação e trabalho, na esfera da EPT.

## **Trabalho e desigualdade étnico-racial: breve histórico**

Na discussão acerca do mundo do trabalho, postulamos, inicialmente, a necessidade de compreensão das estratégias empreendidas pelo modo de produção capitalista, que influenciaram parte das normas, valores e princípios que regem a sociedade contemporânea e que impulsionaram a precarização das relações trabalhistas na atualidade. Isto posto, destacamos que este estudo parte do reconhecimento de que, sob a ideia de *flexibilidade*, a desregulamentação das relações de produção, promotora da informalidade, agrava a exploração sobre a classe trabalhadora, especialmente sobre a população afro-brasileira, importando- nos,

sobretudo, captar seus impactos no Brasil. Preambularmente, tecemos, desse modo, um breve histórico sobre o trabalho.

Historicamente, o significado do termo trabalho acompanhou os avanços e modificações impostos pelos modos de produção, que imprimiram, cada um à sua maneira, parâmetros distintos de sociabilidades. Em sua etimologia, porém, o verbete *trabalho* remete-se ao *tripalium*, um recurso empregado pelos agricultores para a extração de cereais que, baseado num procedimento rudimentar, produziu sentidos negativos à tarefa laboral (BUENO, 1988). Nessa mesma direção, o verbete trabalho pode ser compreendido, ainda, como depositário e instrumento de tortura, aplicada aos vencidos de guerra e escravizados, com registros que datam da História Antiga, em Roma. Assim, o termo trabalho nasce diretamente associado ao flagelo e à crueldade da tortura e da escravidão.

No decurso da história, o vocábulo imobilizou-se por séculos nessa conceituação restrita, limitada e alienante. A polissemia do termo *trabalho* advém com a concepção dilatada em Marx (1983), que reflete sobre a capacidade exclusivamente humana de transformar a natureza para o atendimento das necessidades dos homens, realçando seu caráter histórico e social. Sob essa perspectiva reflexiva, a palavra se complexifica, abarcando uma concepção humanizada e procurando transcender seu caráter punitivo. No entanto, a ressignificação do termo forjada à luz da perspectiva socialista não inibe sua adoção pelo modo de produção capitalista, como destacam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 49):

Com a emergência e afirmação do modo de produção capitalista, rompe-se, por necessidade intrínseca, com a escravidão e busca-se ressignificar o trabalho de sua conotação negativa de “tripalium” (castigo) para uma conotação positiva de “labor”.

A adoção do termo, pelo capital, sob a perspectiva socialista transcorre unicamente num campo discursivo, uma vez que a concepção humanista do *trabalho* não encontra amparo nas práticas do modo de produção capitalista. Manacorda (2007) vale-se dos estudos marxianos para comprovar como em sua *práxis*, o modo de produção capitalista recusa aos homens a essência transformadora do trabalho. Projetadas exclusivamente para gerar lucros, as relações de produção capitalistas desapossam os trabalhadores não apenas

das riquezas materiais que produzem, por meio do trabalho, mas, sobretudo, de seu direito aos bens intelectuais, alienando-os.

Esse processo de objetivação do trabalho amplia-se à medida que o capital avança. Nesse sentido, faz-se necessário compreender a marcha de transição do feudalismo para o capitalismo, que suscitou intensos debates historiográficos, no sentido de captar os contornos e as causas que lastrearam a formação do modo de produção capitalista, com suas subjacentes consequências. Nessa arena de discussões, destaca-se a que emergiu de grandes pensadores marxistas, como Paul Sweezy, Maurice Dobb e Eric Hobsbawm. Ao problematizar as questões que levaram à crise geral do século XVII, Hobsbawm (1977) o faz com base numa análise global, que se desloca da percepção de desenvolvimento capitalista linear e apresenta particularidades históricas de áreas excluídas do capital. Assim, ao identificar uma plêiade de realidades distintas, o estudioso aponta que "não se pôde, porém, eludir o fato de que a transição do feudalismo é feita, em escala mundial, de um modo muito desigual" (HOBSBAWM, 1977, p. 202).

Hobsbawm (1977) demonstra a desuniformidade do desenvolvimento capitalista ao refletir as danosas transformações impostas aos países dominados pelas grandes potências europeias. Nesse interim, põe em relevo um dos mais desiguais traços do capitalismo, manifestado no colonialismo. Assim:

grandes áreas das Américas foram transformadas em economias escravagistas a fim de atender às necessidades do capitalismo europeu, e extensas regiões da África foram forçadas a caminhar para trás economicamente devido ao tráfico de escravos; por razões semelhantes, grandes áreas da Europa oriental reduziram-se a economias neofeudais. (HOBSBAWM, 1977, p. 206).

A ascensão do modo de produção capitalista atribui uma nova tônica às relações econômicas, sociais e culturais, tecidas sob novos paradigmas. Da queda do *Ancien Régime* à Independência dos EUA, ou da disseminação dos *burgos* à racionalidade científica, o capitalismo permeou as transições na história ocidental, ganhando corpo nos chãos das fábricas das grandes cidades, em meados do século

XVIII. E antes mesmo de consolidar-se nos séculos seguintes, o capital legara à humanidade um solução binária, injusta e pouco civilizatória,

atribuindo ao humano um valor calculado em cifras, dividendos, riquezas, que dividiu o mundo entre “desenvolvido” e “subdesenvolvido”, fortalecendo as relações de dominação.

Desse contexto, decorre o ímpeto capitalista sobre a exploração dos territórios de América, Ásia e África, episódios que consolidaram o êxito do modo de produção, a partir de uma política imperialista iniciada no século XIX. Tal domínio tomou formas distintas e usou de múltiplos métodos, na tentativa de acomodar cada realidade às estratégias do capital. Assim, na Ásia, cujos impérios tradicionais já gozavam de certa organização política e econômica, a independência continuou a ser ludicamente preservada. Na prática, as potências ocidentais implantaram verdadeiras zonas de influências sobre pontos de interesse para exploração de matérias-primas ou mesmo para a ampliação de seu mercado consumidor (HOBSBAWM, 2012). Nas Américas, a política ideológica estadunidense impôs aos europeus relativa distância das antigas colônias espanholas. A exemplo do que ocorreu na Ásia, o controle sobre as áreas se dava sem ocupação formal, exceção feita a Porto Rico e ao Canal do Panamá. Nesse sentido, os Estados Unidos usavam do seu poder político e econômico para dominar todo continente, como fez com Cuba, após expulsar as tropas espanholas na ilha e – nominalmente – ceder à Havana sua independência.

Mas nenhuma região sofreu tanto com os desejos desenfreados dos imperialistas quanto a África. Um rico berço de matérias-primas e recursos naturais, o continente negro passou a representar, para as potências europeias, uma fonte de exploração em larga escala (HOBSBAWM, 2012). O sangrento episódio da Partilha da África remete ao pensamento de Luxemburgo (2004), que afirmava ser ilusão pensar que o capitalismo se contentaria somente com os meios de produção que fosse capaz de conseguir por vias comerciais. Na ânsia pela expansão econômica, política e até cultural, temas como o etnocentrismo e uma falsa ideia de unidade cultural africana serviram como pano de fundo para afirmar perspectivas racistas e discriminatórias.

A perspectiva de superioridade branca e eurocêntrica, afirmada e reafirmada em episódios como o da Partilha da África, ensejou questionamentos aos estudos marxistas, criticados por afastarem das

discussões o caráter racial do capitalismo. Nesse aspecto, os estudos de Cedric Robinson descortinam a exigência de que as análises reconheçam a relevância das questões étnicas sobre o desenvolvimento do capitalismo moderno. Nesse sentido, ao gestar seu *capitalismo racial*, Robinson (2018) sustenta a necessidade de racializar o debate acerca do desenvolvimento capitalista. Assim, ao destacar a presença da escravidão em vários estágios do capitalismo, problematiza a manutenção do racismo em tempos atuais:

Lo que nos preocupa es que entendemos que persistieron el racialismo y sus permutaciones, arraigadas no en una época específica sino en la civilización misma. Y aunque nuestra época podría parecer especialmente adecuada para depositar los orígenes del racismo, ese juicio solo refleja lo resistente de la idea al análisis y lo potentes y naturales que se han vuelto sus especificaciones. (ROBINSON, 2018, p. 52).

Retomando as ideias de Robinson (2018), Davis (2018) evoca a necessidade de perceber que, por trás da história de supremacia eurocêntrica, há uma história negra, que o desenvolvimento da filosofia, da economia e da cultura ocidentais, por meio do capitalismo, tenta silenciar. Assim, suas ideias estão intimamente ligadas aodesmonte de um pretense protagonismo ocidental que, com base numa classificação racial, relega as culturas africanas, asiáticas e indígenas ao apagamento. Em suma, Davis (2018) tem na contundente crítica ao capitalismo racial o mote para “identificar e contestar as estruturas do racismo” (DAVIS, 2018, p. 83).

Voltando o olhar para as terras brasileiras, destacamos a pertinência em compreender o período de maior agudeza do sistema escravista, dentro da trajetória nacional, mormente observando o século XIX, impactado pelas transformações geradas pela Segunda Revolução Industrial. Desse modo, o conceito de *segunda escravidão*, cunhado por Dale Tomich (2011), destaca um crescente interesse de áreas centrais capitalistas por matérias-primas como café, algodão e açúcar, reoxigenando a escravidão em países como Brasil, Estados Unidos e Cuba, ressaltando, ainda, a integração entre esses pólos escravistas. Noutros termos, as cinzas da América colonial dão forma à outra espécie de exploração, associada e interligada ao ritmo mais global do capital, tentando estancar o recrudescimento do mercado industrial europeu. Assim:

A segunda escravidão consolidou uma nova divisão do trabalho e forneceu um volume considerável de matérias-primas e gêneros alimentícios aos poderes industriais centrais. Longe de ser uma instituição moribunda durante o século XIX, a escravidão demonstrou toda a sua adaptabilidade e vitalidade. (TOMICH, 2011, p. 96).

Desse modo, Tomich (2011) traz à baila mais um exemplo elucidativo das marcas sangrentas do modo de produção capitalista, cujo peso novamente volta-se aos africanos. Portanto, no século XIX, em que a escravidão brasileira seria oficialmente abolida, o autor aponta para uma relação de interdependência entre escravismo e escravidão, que resultou em níveis estratosféricos de produtividade, produzidos sobre o sofrimento de africanos e afro-brasileiros. Partindo do conceito de segunda escravidão, podemos entender o cenário de negação de cidadania às nossas populações negras - ainda tidas, em grande monta, como invisíveis para o Estado - como resultado de um processo de escravidão que, em vez de recrudescer em sua fase final, experimentou o revigoramento e agravou a exploração vil e cruel sobre os escravizados no Brasil.

Passada a escravidão, os rearranjos produzidos pelas novas acomodações do capitalismo podem ser compreendidos como uma forma renovada de exploração, produção de exclusões e desigualdades, que ainda hoje jogam as classes trabalhadoras à marginalização. Na seção seguinte, analisamos as estruturas do mundo contemporâneo do trabalho e o papel da EPT frente às novas conjunturas.

## **Mundo contemporâneo do trabalho e emancipação: notas sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica**

Nesta seção, dispomo-nos a ilustrar as metamorfoses mais recentes da lógica capitalista, que incorreram na superexploração dos trabalhadores hodiernamente. Assim, debruçamo-nos sobre as transformações do capital no século XX para refletir os impactos do *fordismo/taylorismo e toyotismo/acumulação flexível* nos tempos atuais. De início, ressaltamos que os ciclos industriais dão a tônica das mudanças de rotas no capitalismo. Em fins do século XIX, a Segunda Revolução Industrial disponibilizou mais



mercadorias e viabilizou a instalação de um sem-número de fábricas espalhadas pelo globo. Até esse momento, o trabalhador gozava de relativa autonomia na definição das suas dinâmicas laborais e abarcava um saber multifacetado, realizando sua produção guiado pela sua experiência. Em 1911, porém, o norte-americano Frederick Taylor propôs uma gestão racional do trabalho para a melhoria da produtividade e, por conseguinte, dos lucros, com o objetivo de aumentar as divisas dos capitalistas mundiais. Taylor lançou as bases para a produção em massa de Henry Ford, fincando suas premissas na limitação da criatividade e autonomia dos trabalhadores (ANTUNES, 1999). Ford, então, conjugou estratégias para além da lógica cientificista de Taylor, no afã de garantir a expansão do capital, como o estabelecimento da especialização do trabalhador.

Para Antunes (1999), o *fordismo* estabelece uma hierarquização da divisão social do trabalho, sendo o germe para a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual. Enquanto o primeiro se destinou às classes trabalhadoras, o último, por ensejar um domínio reflexivo ampliado, restringiu-se às classes dominantes. Com a nova lógica científica da indústria automobilística japonesa, o sistema de Ford começa a dar sinais de esgotamento. Harvey (1992) cita a queda na acumulação capitalista a partir da década de 60 e a alteração dos valores sociais que moldam a sociedade pós-moderna como as condições que descortinam e motivam uma passagem para um outro regime de acumulação, que ao invés de sinalizar um rompimento do modo de produção capitalista, indica apenas uma nova acomodação para o enfrentamento da crise de acumulação que se instalaria mais drasticamente na década de 80.

Findado o período ao qual Eric Hobsbawm chamou *A Era de Ouro do Capitalismo*, entra na ordem do dia uma nova forma de gestão produtiva, cada vez mais tecnológica, oriunda da indústria japonesa. Nomeada *toyotismo*, inaugura um novo padrão de acumulação, chamado por Harvey (1992) de *flexível*, em oposição à rigidez que representou o fordismo, porque exprime:

um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados [...]. A acumulação flexível envolve

rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]. Ela também envolve um novo movimento que chamarei de 'compressão do espaço-tempo' no mundo capitalista — os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado. (HARVEY, 1992, p. 140).

Fortemente orientado pelo conceito “*Just In Time*”, ou seja, com sua produção voltada para o atendimento da demanda de mercado, o *toyotismo* marca uma nova metamorfose capitalista. Nesse sentido, inaugura, no campo do trabalho, o termo flexibilidade, que perpassa desde as relações trabalhistas até os padrões de consumo. Entremeado pelos fluídos e efêmeros valores e normas pós-modernos e fomentado pela expansão tecnológica, o padrão de acumulação flexível aprofunda o fosso da exploração sobre a classe trabalhadora, ainda mais impactada pela desregulamentação e precarização das relações trabalhistas. Nos países desenvolvidos, que hegemonizam o controle do sistema capitalista internacional, os efeitos da informalidade, da desregulamentação e da precarização das relações trabalhistas, engendram desníveis sociais graves na atualidade. Tais condições acentuam-se no Brasil, onde os exíguos benefícios do *Welfare State* atenderam a uma fatia diminuta da sociedade. Em conformidade com seu lugar periférico na estrutura neoliberal global, o país se afina à lógica do capital para legitimar os interesses dominantes. O saldo da adoção de políticas excludentes destinadas às classes menos favorecidas reverbera no Brasil do século XX, marcado pela extrema pobreza e alta concentração de renda (MATTOSO, 2003).

Para minimizar o cenário de exclusão e desigualdades no Brasil, faz-se necessário superar as tensões e contradições da lógica capitalista, realizando a travessia a uma organização social com justiça e igualdade. Apesar dos reveses para que materializaremos um projeto de sociabilidade radicalmente liberto do jogo do capital, como sugere Mézaros (2005), podemos nos valer dos momentos de fissuras do modo de produção capitalista, como defende Kuenzer (2017), para promover a agenda de educação humanista,

contribuindo para a diminuição dos padrões desiguais que marcam a sociedade brasileira do século XXI:

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZAROS, 2005, p. 65).

Em sua obra *A educação para além do capital*, Mézaros (2005) atesta que as reformas educacionais conservaram as relações de dominação ditadas pelo capital e sua lógica incorrigível, o que, para o autor, impede o exercício de práticas humanistas na educação. Em Mézaros (2005) a educação é pensada como uma das formas de minimizar a realidade de milhões de jovens brasileiros, sujeitados ao trabalho alienante e desumano. Nesse sentido, unimo-nos a ele e à Ramos (2016), Moura e Lima Filho (2017) e Kuenzer (2017) para alvitrar um modelo educacional que atravesse a formação fragmentada e distancie seus projetos pedagógicos dos interesses do capital, que somente a luta popular contra-hegemônica pode consolidar, ainda mais no contexto político atual.

Quais, então, as bases para a Educação Profissional e Tecnológica que despontaram com a Lei nº 11.892/2008, responsável por instituir a nova rede federal de educação científica, profissional e tecnológica (RFECPT) e os Institutos Federais? De início, sobressai o ideal de escola gramsciana, vinculada à concepção de formação humana. Sob essa perspectiva, cabe à EPT a constituição de uma *escola unitária*, que promova um tipo de formação manual e intelectual, acessível a todas e todos, rompendo com o dualismo na educação. Zen e Melo (2016, p. 48) destacam que a ideia de escola unitária converge para a formação "do ser humano integralmente desenvolvido, integrando as dimensões do fazer e do saber, do técnico e do político, especialista e dirigente, profissional e cidadão".

O ideal de escola unitária está diretamente associado à transposição da formação exclusiva para a vida produtiva, em outros termos, à dilatação da compreensão do *trabalho como princípio educativo*. Nessa perspectiva, o trabalho deixa de ser visto como finalidade última da formação, para ser parte dela. Valoriza-se, então, as diversas dimensões estruturantes da

vida do aprendiz, desvincilhando-se das demandas do capital e da qualificação restrita ao trabalho simples. Assim:

o trabalho enquanto princípio educativo torna-se central para o processo educacional. Ele lançaria as bases necessárias que garantiriam a toda uma formação capaz de desenvolver, de forma conjunta, a capacidade de trabalhar manualmente e intelectualmente e, portanto, constituiria as condições para a continuidade da formação em outros níveis de ensino. (BORGES NETTO; LUCENA, 2015, p. 379).

Garantir o trabalho como princípio educativo, no âmbito da EPT, seria, então, negar a importância do domínio das técnicas necessárias à inclusão na vida produtiva, num contexto cada vez mais tecnológico? Decerto, a compreensão de mais um termo constitutivo das bases em EPT responderia negativamente - e de modo muito simples - a essa questão. Destarte, o que se espera da formação em EPT é a ampliação das capacidades humanas para a emancipação, incluindo, naturalmente à preparação para o mercado. Nesse sentido, o termo *politecnia* advoga a vinculação do domínio técnico-produtivo à formação intelectual, como afirma Maciel (2018). Assim, a formação pretendida pelos Institutos Federais, atenta às premissas politécnicas, reúne os fundamentos do trabalho, da ciência e da cultura, socializando-os com as classes trabalhadoras, historicamente relegadas à instrumentalização exclusiva para o *fazer*.

A materialização da educação politécnica, no lastro dos Institutos Federais, tem como dimensão prioritária a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. A exigência de que pelo menos 50% da oferta de cada IF se dê nessa modalidade de ensino, consoante o que estabelece a Lei nº 11.892/2008, demonstra protagonismo que a *formação integrada* obtém no projeto emancipatório proposto pela RFECPT. Tal protagonismo explica-se na gênese constitutiva da proposta de integração que não implica apenas uma aproximação entre a formação básica com a técnica, mas "também a integração entre trabalho, ciência e cultura — dimensões fundamentais da prática social — no projeto político-pedagógico que visa à formação integral e integrada dos estudantes" (SILVA; RAMOS, 2018, p. 569).

Tais concepções, construtoras das bases da EPT nacional, visam ultrapassar o ideário pedagógico capitalista, deslocando-se de um saber que

adestra e instrumentaliza, para pensar o sujeito em todas as suas dimensões. Assim, abandonam a ideia de homem unilateral para abraçar outra perspectiva, a da *omnilateralidade*, que passa a compreender a formação como estrutura crítica e emancipatória (MARX, 1983).

Face às medidas excludentes do capital, elaboradas sob diversas formas em variados períodos e contextos históricos, a proposta de formação integrada, politécnica e *omnilateral* constitui-se, ainda hoje, um desafio e uma medida de última hora. Nesse projeto, concentram-se a luta e a militância de nomes do peso de Gramsci, Marx e Manacorda, que tiveram no horizonte de seus estudos a construção de uma outra sociabilidade, na qual a educação pública, unitária, gratuita e de qualidade fosse garantida a todas e todos, sem distinção de cor, credo, etnia ou classe social.

Apesar dos avanços da EPT presenciados nos últimos anos, a consolidação desse projeto exige hoje - como exigiu ontem - a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, que como elemento constitutivo da educação nacional permanece, ainda, bastante presente no contexto atual. Além disso, cresce nas esferas político-econômicas as contra-reações aos passos dados pela EPT no Brasil, impelindo a modalidade a resistir face a um cenário marcado por reformulações de projetos pedagógicos que causam prejuízos às cargas horárias de componentes curriculares da base comum, por seguidas restrições e/ou cortes orçamentários e por maiores investimentos em cursos de curta duração e de qualidade duvidosa, nos quais o caráter humanista da formação é pulverizado.

Diante desse contexto, retornam à EPT perspectivas capitalistas que reforçam a educação fragmentada e alienante. Sob a inspiração da pedagogia das competências e a ênfase nos resultados, o projeto de formação integrada, no contexto dos Institutos Federais, está sob risco, antes mesmo de ter alcançado todas as metas progressistas, previstas na Lei nº 11.892/2008.

Destarte, conforme Saviani (2008, p. 440), "com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, a partir da década de 1990 surgem tentativas de transferir o conceito de 'qualidade total' oriundo do sistema empresarial, para as escolas". À luz da teoria do capital humano, a educação reforça sua função precípua, ao menos na acepção capitalista, de (con)formar mão-de-obra para

o mercado de trabalho, sob a égide do trabalho simples. Assim, como lembram Charlot (2013) e Saviani (2008), o ato de educar passa a ser capitalizado, vendido como sinônimo de empregabilidade, freando a perspectiva do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, cada vez mais ameaçados no contexto do regime de acumulação flexível.

Apesar da permanência de ameaças “neotecnicistas”, que germinam a pedagogia da exclusão, como recorda Saviani (2008), filiamo-nos à Charlot (2013, p.46) quando este afirma que “para quebrar a reprodução, desconectar o futuro do passado e, assim, mudar a sociedade, é necessário mudar o *habitus*”. Nessa direção, reforçamos nossa luta pela formação integrada, politécnica e *omnilateral* no contexto da EPT, com o fito de dissociar a formação educativa dos jovens e adultos brasileiros das demandas mercadológicas, concebendo a educação, como Ramos (2001, p. 4), “como caminho para a produção da vida”.

Nesse aspecto, o lugar da Educação Profissional e Tecnológica é o da luta: de fazer fila à contestação da exclusão, da elaboração de estratégias emancipatórias e da democratização do acesso à escola unitária, de formação integrada, politécnica e *omnilateral*.

## Considerações finais

No decorrer dessas reflexões, apresentamos as bases conceituais que dão sustentação jurídica para práticas educativas emancipatórias no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil. Desse esforço investigativo, emanam categorias como *formação integrada*, *politecnicia* e *trabalho como princípio educativo*, que ao fim e ao cabo pretendem superar a tradição dual e elitista da educação brasileira, desamarrando-se dos princípios e das demandas do capital.

Noutros termos, a missão da EPT, com seu recente marco legal estabelecido mediante a Lei nº 11.892/2008, é promover uma formação humana e humanizadora, que assentada no binômio educação e trabalho, compreenda e valorize todas as dimensões que integram o sujeito, potencializando o princípio educativo da tarefa laboral. Em tempos de ataques

à educação, de um lado, e, mais detidamente, à EPT, de outro, garantir a efetivação desse projeto constitui-se, em última instância, uma proposta contra-hegemônica à parcelização e à fragmentação buscada pelo capital.

Sem pretender encerrar o campo de reflexões, lembramos que a desconstrução da tradição educacional que (con)forma nossos estudantes para o trabalho simples, negando sua humanização e emancipação, reivindica de toda comunidade educacional uma outra implicação. Assim, cremos que, embora importante, não basta apenas consolidarmos o horizonte da EPT, mas precisamos ampliar as conquistas históricas e sociais que têm sido asseguradas pela modalidade no sem-número de cidades que contam com o aporte da educação integrada, politécnica e *omnilateral* dos Institutos Federais.

## Referências

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BORGES NETTO, Mario; LUCENA, Carlos Alberto. O trabalho como princípio educativo e a organização do trabalho pedagógico na escola. *Acta Scientiarum. Education*, v. 37, n. 4, p. 371-381, 1 out. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/24462>>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- BUENO, Silveira. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Lisa, 1988.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, Mar. 2003. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 Sept. 2020.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyolas, 1992.

HOBSBAWM, Eric. Do feudalismo para o capitalismo. In: HILTON, Rodney et al. *A transição do feudalismo para o capitalismo - um debate*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paze Terra, 1977.

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Impérios: 1875-1914*. São Paulo. Cia. Das Letras, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do Regime de Acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.139, p. 331-354, June 2017. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 jun. 2020.

LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou revolução?* São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

MACIEL, A. C. Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 85-110, 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/530>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MANACORDA, Mario. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007.  
MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MATTOSO, Jorge. *O Brasil desempregado - como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90*. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

MÉSZAROS, Iván. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.



MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do Ensino Médio: regressão dos direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 12 dez. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a Educação Profissional. *Educere*, Cascavel, v. 11, n. 23, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/16332/11118>. Acesso em: 13 dez. 2020.

ROBINSON, Cedric. Capitalismo Racial: El Carácter no objetivo del desarrollo capitalista. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 28, p. 23-56, jun. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892018000100023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892018000100023&lng=en&nrm=iso). acesso em: 13 out. 2020.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; RAMOS, Marise Nogueira. Gramsci, O Ensino Médio Integrado no contexto da avaliação por resultados. *Educ. Soc., Campinas*, v. 39, n.144, p. 567-583, jul./set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/2018nahead/1678-4626-es-es0101-73302018186794.pdf>. acesso em: 13 dez. 2020.

TOMICICH, Dale. *Pelo prisma da escravidão: trabalho, capital e economia mundial*. São Paulo: Edusp, 2011.

ZEN, Toretta Eliesér; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Gramsci, escola unitária e formação humana. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4628>. acesso em: 13 nov. 2020.